

Et les compétences spirituelles alors ? La clé de la durabilité est celle du bonheur !

Auteure : Hélène Hagège, MCF 70^e (LIRDEF, Université de Montpellier).

Résumé :

Un objectif de l'éducation au DD pourrait être de favoriser une réduction de la consommation. Or, dans une société qui valorise les buts extrinsèques et le matérialisme, la décroissance peut faire peur, et être indûment assimilée à des privations et une diminution du bonheur. Cela repose sur une conception erronée du bonheur. En effet, la psycho-sociologie montre qu'au-delà de la satisfaction des besoins vitaux ou élémentaires, les possessions matérielles n'apportent pas le bonheur (ibid.). Au contraire, les relations proches et bienveillantes, le lien communautaire, les habitudes de pensée positive, et la présence attentive l'augmentent (ibid.).

Dans cette communication, je souhaite montrer qu'il en va de même pour la durabilité que pour le bonheur : elle vient d'abord de l'intérieur. L'idée est que le DD, et le bonheur authentique, appelé ici joie, passent par le fait de devenir responsable des fonctionnements de son esprit. Un tel développement spirituel est envisagé comme la libération des conditionnements de l'égo, racine des insatisfactions et du matérialisme. Parmi les thématiques possibles, j'analyse l'exemple des inégalités sociales pour montrer comment des habitudes fonctionnelles inconscientes peuvent les générer, et en quoi un travail sur son esprit, qui développe la connaissance de soi grâce à des compétences attentionnelles, permet un agir égalitaire qui coïncide avec la joie. Je propose de rajouter au référentiel ces compétences. Enfin, en conclusion, j'argumente l'idée que la connaissance de soi et la cohérence permettent une incarnation respectivement des principes de modélisation systémique et d'action d'intelligente, principes inhérents à la vision complexe (Le Moigne, 1995).

Mots-clé : développement durable, éducation, décroissance, bonheur, joie, égo, développement spirituelle, compétences attentionnelles.

Introduction

La transition de l'éducation à l'environnement vers l'éducation au développement durable (EDD) a conduit à inclure, aux côtés de la visée écologique, des aspects économiques et sociaux dans la perspective éducative (MÉN, 2007). L'EDD inclut en effet les problématiques liées à la pauvreté, la santé, la justice sociale... (Kopnina, 2014). En ce qui concerne les modalités éducatives, la pluralité des discours est souvent encouragée, ainsi que le recours à la pensée critique, la démocratie participative et délibérative, etc. (Lange & Martinand, 2010). Toutefois, il convient de garder à l'esprit que les différentes perspectives possibles ne sont pas toutes compatibles avec la pérennité des écosystèmes (Kopnina, 2014). Notamment, les discours dominants tendent à tenter de légitimer un développement économique qui permettrait à terme d'inclure les plus défavorisés (ibid.). Or, rien ne garantit qu'une telle croissance économique soit compatible avec la durabilité des écosystèmes (ibid.). Au contraire, une croissance infinie paraît non conciliable avec une augmentation démographique constante sur une planète finie (Wackernagel & Rees, 1997).

Le psycho-sociologue Myers (2009) envisage deux solutions possibles au développement durable : les nouvelles technologies (par exemple les voitures hybrides) et la réduction de la consommation. Jonas nous a enjoint à nous méfier des développements technologiques (Trémolières, 2015). D'une part, ils s'inscrivent dans la logique problématique de croissance économique. D'autre part, ils peuvent avoir des effets délétères imprévus et rien ne garantit a priori leur succès. D'aucuns mettent alors en avant l'idée de décroissance, pour contrebalancer la

« croissance insoutenable » (Viveret, 2005, p. 339). Un tel changement d'orientation de nos sociétés pourrait être perçu par les sujets comme une douloureuse régression faite de privations (en termes de confort, de possessions matérielles...). C'est à ce niveau qu'une éducation au DD, visant à favoriser la réduction de la consommation, a un rôle important à jouer. En effet, une telle transition sociétale « exige d'aller vers des projets tant personnels que collectifs caractérisés par ce que Majid Rahenama nomme la simplicité volontaire, ou Pierre Rahbi la sobriété heureuse » (ibid.). Ainsi, loin d'être envisagée comme une souffrance accrue, cette transition l'est comme l'accession à un bonheur véritable.

De fait, les études scientifiques sur le bonheur et le matérialisme étayent la pertinence et l'efficacité d'une telle transition. En effet, premièrement, au-delà de la satisfaction des besoins vitaux ou élémentaires, les possessions matérielles n'apportent pas le bonheur (Myers, 2009). Au contraire, leur recherche, comme celle d'autres buts extrinsèques (popularité, beauté...), peut davantage générer du stress et d'autres conditions négatives, que la recherche de buts intrinsèques (contribuer à la communauté, développement personnel etc. ; ibid.). Si le matérialisme n'augmente pas la qualité de vie, les relations proches et bienveillantes, le lien communautaire, les habitudes de pensée positive, et la présence attentive l'augmentent (ibid.). Malgré cela, les valeurs semblent s'être inversées dans la population ces dernières décennies, nouvellement favorisant les buts extrinsèques. Des décennies de recherches scientifiques permettent donc d'amener une idée déjà formulée depuis les millénaires par la plupart des traditions spirituelles : le bonheur ne vient pas de l'extérieur, il vient de l'intérieur ! (ibid.).

Ainsi apprendre à être authentiquement heureux, c'est-à-dire d'une manière non dépendante de la réalisation de buts extrinsèques, apprendre à trouver des sources de bonheur en soi, afin de ne plus se sentir exister à travers des possessions matérielles ou des regards extérieurs, peut constituer un objectif pertinent et efficace d'une EDD. La problématique du présent article est donc : *en quoi consiste plus précisément une telle transition, sur les plans psychologiques et phénoménologiques ? Et comment la traduire en termes de compétences pour une EDD ?* Cette communication est constituée de deux parties. Premièrement, je propose un modèle explicatif des évolutions personnelles et spirituelles en jeu. Je dénomme ici « esprit » la réunion des dynamiques conscientes et inconscientes d'un sujet, et « spirituel » ce qui s'y rattache. Deuxièmement, j'argumente que ces changements permettent collatéralement d'incarner des valeurs du développement durable, à travers l'exemple de la réduction des inégalités sociales. Pour conclure, je mets en avant l'idée que le changement de fonctionnement ici proposé permet de mettre en œuvre un principe fondamental de la complexité, caractéristique essentielle d'un DD.

Partie 1 – Principes psychologiques et phénoménologiques d'une transition vers un développement durable, et durablement joyeux

Ordinairement, la plupart des sujets sont concernés d'abord par leur propre intérêt, avant tout autre chose. Même le don et le dévouement sont souvent mus par des motivations implicitement égocentriques (comme la recherche d'une reconnaissance ; Viard, 2004). Ainsi, le fonctionnement ordinaire est basé sur l'égo. Les bases psychologiques de l'égo peuvent être appréhendées à travers différents concepts de sciences cognitives et de psycho-sociologie. Par exemple, les modalités de l'attention permettent de comprendre comment un sujet perçoit son environnement d'une manière biaisée. **L'attention** est l'ensemble des processus cognitifs qui sélectionne l'information perceptive pertinente (sur la base de caractéristiques sémantiques et asémantiques), et oriente les opérations de son traitement, ainsi que la gestion des ressources nécessaires à ce traitement (Launay, 2004). Elle peut être : **concentrée** lorsqu'elle est focalisée en un point, ou **diffuse** lorsqu'elle embrasse une partie relativement large du champ perceptif, et **endogène** lorsqu'elle résulte d'une intention, ou **exogène** lorsqu'elle est captée, attirée automatiquement par un stimulus. Aussi, **l'inhibition attentionnelle** correspond à une atténuation voir une suppression d'un signal jugé non pertinent (« j'm'en fous »), tandis que la **magnification attentionnelle** consiste en une augmentation de la saillance d'une information recherchée ou attendue (« j'veux » ou « j'veux pas »). Il semble que la plupart du temps, chez les sujets ordinaires, l'attention soit concentrée, exogène et soumise à des phénomènes d'inhibition et de magnification

(Brouillet, 2008) : elle est automatiquement captée par des stimuli qui ont une signification égocentrique. Je peux donner ici un exemple personnel qui sera repris plus loin. J'avais pu observer il y a quelques années que lorsque j'entrais dans une salle de classe, mon attention était immédiatement et automatiquement attirée i) par les étudiants qui avaient l'air studieux, attentif, qui me cherchaient du regard avec intérêt et, ii) par ceux qui avaient l'air dissipé et potentiellement perturbateur, tandis que je ne remarquais quasiment pas les autres étudiants, plutôt neutres par rapport au déroulement de ce que j'avais prévu. Ces phénomènes de magnification et d'inhibition attentionnelle me faisaient donc percevoir mon environnement d'une manière biaisée en fonction de mes préoccupations personnelles et de mes valeurs : comme si un pan du réel était phénoménologiquement amplifié dans ma perception (magnification attentionnelle), alors que tout un autre pan était minimisé (inhibition attentionnelle). Ceci illustre le décalage qu'il y a entre une perception subjective du réel et le réel lui-même. L'exemple personnel que j'évoque était à mon avis à l'œuvre depuis mes toutes premières expériences d'enseignement. Cependant, je ne m'en rendais pas compte au début : ces phénomènes étaient inconscients. C'est un travail spécifique sur mon esprit et ma conscience qui m'ont permis de m'en rendre compte, et d'avoir aujourd'hui une perception plus ouverte.

Le décalage entre perception subjective et réel est renforcé par une cohorte d'autres processus qui contribuent avec l'attention à biaiser la perception. Ainsi l'attention est en lien avec des processus d'**évaluation** (ibid.) : les phénomènes magnifiés sont en général coïncidents d'émotions positives (« j'veux ») ou négatives (« j'veux pas »). Ainsi les étudiants remarqués immédiatement (cf. magnification attentionnelle) étaient i) ceux que je désirais inconsciemment comme type d'étudiants (« j'veux »), et ii) ceux que j'aurai préféré éviter (« j'veux pas »). Ces émotions sont souvent accompagnées de pensées qui évaluent la situation, par exemple : i) « ah ceux-là, ils vont m'aider au bon déroulement du cours, ils vont lever la main pour répondre aux questions que je pose, et ils vont être sages et disciplinés ; je vais bien les aimer » et ii) « ah ceux-là, il faut que je les garde à l'œil, ils vont m'emmerder pendant mon cours à chahuter, je vais devoir les recadrer ; ils vont me sortir par les trous de nez ». J'appelle ici « pensées » les mots que l'on entend dans sa tête, intérieurement, et qui la plupart du temps commentent le présent¹, le passé ou imaginent le futur. Ces pensées, ainsi que les émotions associées, peuvent être plus ou moins conscientes. Elles sont l'objet d'une **saisie cognitive**. La saisie cognitive est une dynamique inconsciente de l'esprit : ce dernier est absorbé par un objet (comme le détail d'une situation ou une pensée) et, dans l'instant, la conscience est réduite à cet objet-ci, avec oblitération du reste. L'attention est donc dans ce cas concentrée et exogène. La saisie cognitive inclut le traitement sémantique de l'information perçue (Launay, 2004). Comme les pensées *interprètent* le réel, leur saisie cognitive rend davantage opaque l'écran qui s'intercale entre la perception subjective du réel et le réel lui-même : pendant que l'esprit est absorbé par un objet, il ne perçoit pas le reste. Il est à noter que les pensées décrivent ou interprètent des phénomènes d'une manière toujours biaisée culturellement et personnellement (Vygotski, 2003), car elles sont formulées dans un langage, qui contient intrinsèquement, et plus ou moins implicitement, des **valeurs** (Hagège, 2013). De plus, des expériences ont montré que les pensées (Wenzlaff & Wegner, 2000), tout comme la captation de l'attention (Maquestiaux, 2013), sont automatiques, i.e. non contrôlables à façon.

La saisie cognitive des émotions positives donne l'illusion d'être heureux. Ainsi ordinairement les sujets confondent émotions positives, plaisir et bonheur : ils croient que ce qui les rend heureux est ce qui leur procure des émotions positives. Or, l'habitude d'évaluer fait que la saisie cognitive sera aussi forte vis-à-vis des situations ou phénomènes jugés positifs, que vis-à-vis des situations ou phénomènes jugés négatifs (Chambers, Gullone, & Allen, 2009). Autrement dit, le fait de prendre du plaisir à certaines choses et celui d'avoir de l'aversion pour d'autres choses, sont comme les deux faces d'une même pièce. De plus, comme le réel est impermanent, ce qui rend heureux de cette façon ne peut durer éternellement... et rendra malheureux tôt ou tard. Encore une fois, ce bonheur-là est indissociable du fait d'expérimenter des malheurs. Il n'est donc pas durable. Un point commun est que les émotions (positives ou négatives) émergent en dépendance de

¹ En fait il s'agit du passé très récent car une pensée qui commente le présent commente en fait un moment qui est déjà passé. Les pensées empêchent la conscience de percevoir authentiquement le présent...

situations ou de phénomènes extérieurs. Elles ont donc comme base un sentiment de dualité (intérieur/extérieur, moi/monde, individu/environnement, sujet/objet etc., (Hagège, 2013 ; Figure 1).

Saisie cognitive et dualité : la signification donnée à l'objet est perçue comme vraie et l'objet est perçu comme extérieur (et implicitement permanent). Effet miroir entre cette perception et la perception de soi comme séparé et permanent.

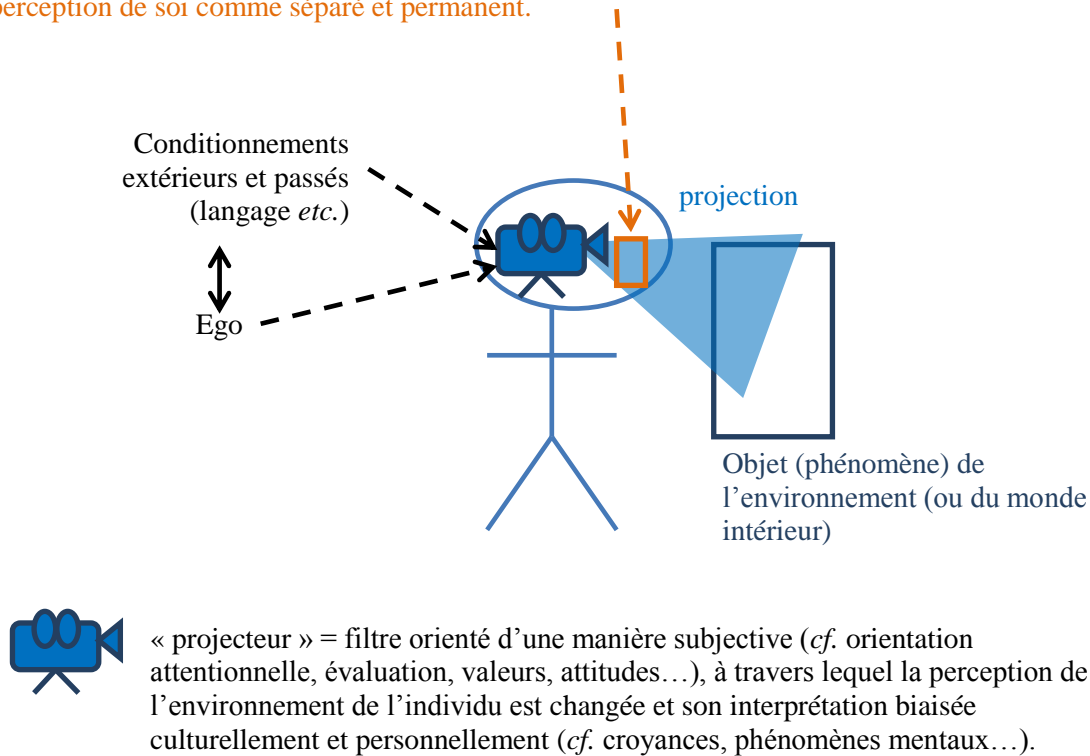


Figure 1 – Fonctionnement de l'égo et dualité. Le sujet est orienté par les « j'veux »/« j'veux pas » de son égo, et ignore les objets qui ne rentrent pas dans une de ces deux catégories. L'égo lui fait percevoir un monde subjectif : un monde restreint et déformé par rapport au réel. Le projecteur charrie dans le présent des significations et des réactions qui viennent du passé du sujet, et ainsi l'empêche d'avoir un regard neuf, dénué de préjugés. Cet empêchement dans la durée inclut la croyance en un soi qui serait constant à travers les changements et qui serait séparé de l'environnement, et de ce à quoi l'égo ne s'identifie pas.

Le sujet, ne se sentant pas complet, recherche ainsi à l'extérieur des sources de satisfactions, de complétude : il cherche à se sentir exister au travers d'objets ou de phénomènes (possessions matérielles, regard d'autrui...). Et ceci est insatiable (Comte-Sponville, 2003). Ce fonctionnement basé sur la dualité fait donc typiquement rechercher des buts extrinsèques ; il favorise la consommation et rend en fait malheureux (ibid.). Les médias et les publicitaires jouent sur l'évaluation en suscitant le désir (« j'veux ») et les peurs (« j'veux pas ») pour renforcer chez les sujets l'illusion erronée qu'ils seront plus heureux en possédant ceci ou en faisant cela. Ainsi l'égo, croyant générer le bonheur du sujet, ne fait qu'entretenir une dépendance et des cycles plaisir-douleur.

Un bonheur authentique serait donc un bonheur intrinsèque, non dépendant de l'extérieur, où le sujet se sent exister par lui-même, et non à travers des objets de possession, de perception, des pensées ou autre. Un tel bonheur est durable et authentique car il ne dépend pas des circonstances, changeantes par nature. Et il est compatible avec une vie simple, avec une « sobriété heureuse » (ibid.). Il est appelé ici « joie », ce qui est en réalité synonyme d'amour au sens large (ibid.) : il s'agit d'aimer ce qui est et que la conscience soit dans l'action au lieu d'être absorbée par des pensées, des rêveries qui imaginent une vie meilleure.

L'avènement d'une telle joie implique d'éduquer son attention à être endogène, ce qui permet de dissiper la saisie cognitive (Figure 2). Ainsi la joie pourra coïncider avec émotion positive ou négative, et avec toute circonstance. Cette joie est simplement celle d'être en vie, celle d'expérimenter des sensations avec sa conscience, celle de partager, d'aimer, de se sentir relié aux

autres et à l'environnement non humain (Hagège, Bogner, & Caussidier, 2009). Je rappelle que des expériences tendent à montrer que seuls de tels buts intrinsèques rendent réellement heureux (Myers, 2009). Cette attention endogène peut être élargie et devenir diffuse (au lieu de concentrée), si bien que le sujet sera à même de sentir simultanément ce qui se passe en lui, et ce qui se passe à l'extérieur (Lutz, Dunne, & Davidson, 2007). Il sera donc moins sujet aux manipulations (Favre, 2007). Avec un champ de conscience ainsi élargi, il aura beaucoup plus conscience de ses fonctionnements ; il verra le jeu de l'égo et en percevra les caractères illusoire et vain (Full, Walach, & Trautwein, 2012) : il ne sera donc plus tenté de poursuivre des buts extrinsèques pour des motivations égocentriques, car il ne sera pas dans l'illusion que son bonheur en dépend et comprendra au contraire que cela génère de l'insatisfaction.

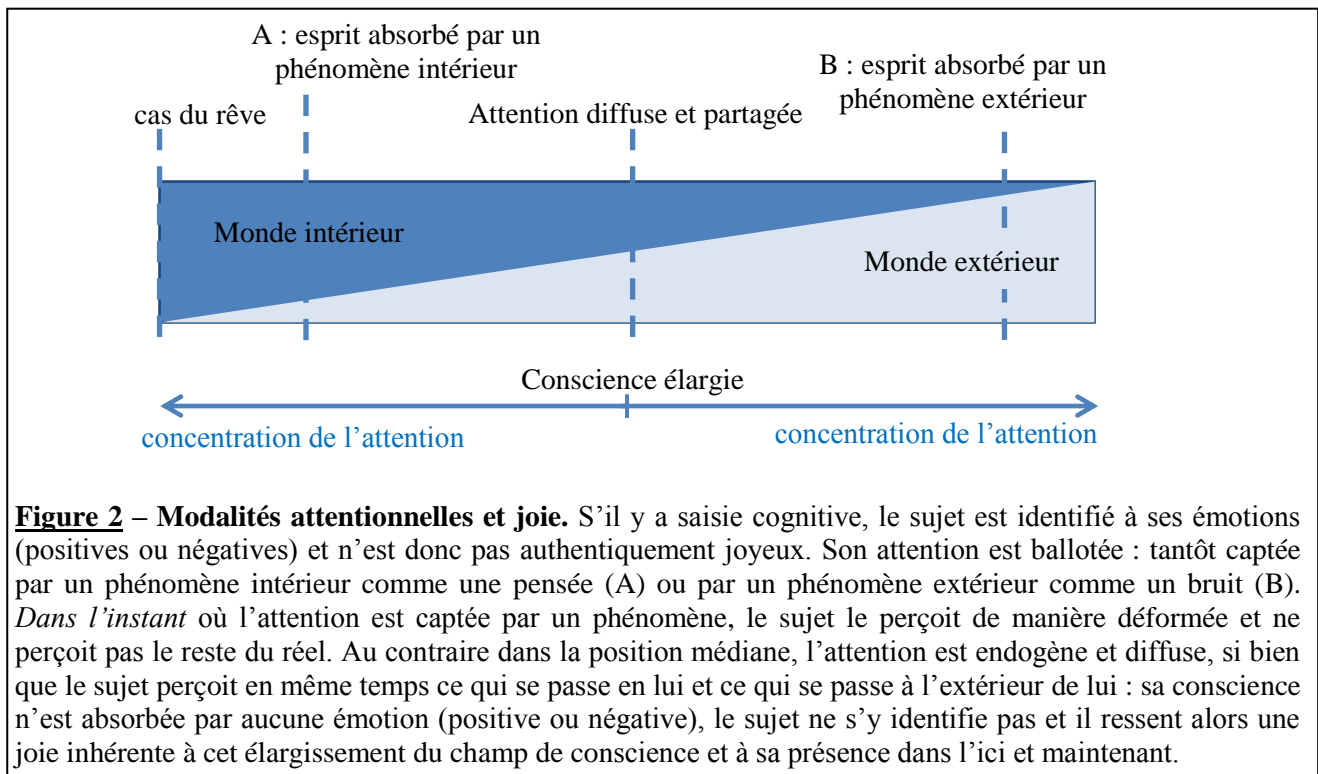


Figure 2 – Modalités attentionnelles et joie. S'il y a saisie cognitive, le sujet est identifié à ses émotions (positives ou négatives) et n'est donc pas authentiquement joyeux. Son attention est ballottée : tantôt captée par un phénomène intérieur comme une pensée (A) ou par un phénomène extérieur comme un bruit (B). Dans l'instant où l'attention est captée par un phénomène, le sujet le perçoit de manière déformée et ne perçoit pas le reste du réel. Au contraire dans la position médiane, l'attention est endogène et diffuse, si bien que le sujet perçoit en même temps ce qui se passe en lui et ce qui se passe à l'extérieur de lui : sa conscience n'est absorbée par aucune émotion (positive ou négative), le sujet ne s'y identifie pas et il ressent alors une joie inhérente à cet élargissement du champ de conscience et à sa présence dans l'ici et maintenant.

Dès lors le sujet pourra apprendre à développer une vision neutre (Desbordes et al., 2014) qui lui fera percevoir le réel directement, sans biais sémantique. Il se sentira bien partout, avec peu ou beaucoup de possessions matérielles, avec ou sans le regard des autres... Son attention n'étant plus captée par des phénomènes qui surgissent tels des pensées, il n'y aura plus d'écran entre sa conscience et le réel, qui ne feront alors qu'un. Il n'y aura plus d'égo, de dualité, ou d'inconscient (Welwood, 1977). En conclusion, la libération de l'égo rend authentiquement joyeux, y compris dans un contexte de décroissance. Elle passe par un entraînement attentionnel. En conséquence, je propose de soient rajoutés dans le référentiel de compétences pour l'EDD, des compétences attentionnelles qui incluent des connaissances sur les différentes modalités attentionnelles et sur l'évaluation, le développement de la capacité à avoir conscience de la manière dont elles se manifestent chez soi, et l'entraînement à l'attention endogène et diffuse². Ces compétences permettraient de mieux se connaître et d'élargir son champ de conscience.

Partie 2 – Illustration de la transition proposée à l'aide de l'exemple des inégalités sociales

A présent, je vais analyser comment le modèle présenté ci-dessus permet d'éclairer l'exemple des inégalités sociales et les modalités qui favorisent l'égalité sociale, sachant que cette dernière fait partie des objectifs du DD (tef Koprina).

² On peut apprendre à développer ceci à travers différentes techniques de méditation (Lutz, Dunne, & Davidson, 2007; Lutz, Slagter, Dunne, & Davidson, 2008).

Nous avons évoqué que l'égo est en partie basé sur le processus d'évaluation. Or, l'évaluation est en rapport avec les préférences et les discriminations sociales. Par exemple, des études ont montré qu'en moyenne un supporteur d'une équipe de football éprouve une empathie plus forte envers un supporteur en détresse de son équipe, que lorsqu'il voit un supporteur en détresse de l'équipe adverse, situation où il éprouve même en moyenne plutôt du plaisir (Trautwein, Naranjo, & Schmidt, 2014). Ainsi, la composante émotionnelle de l'évaluation est liée au filtre personnel de l'égo : à ce à quoi il s'identifie (une équipe de football), et à ses préférences (« j'veux ; j'veux pas »).

Ceci est expliqué par la théorie sociale de l'identité, qui intègre la dimension sociale de l'évaluation. Selon cette théorie (Myers, 2009) :

- nous catégorisons : étiqueter quelqu'un comme un maghrébin, un conducteur de bus ou un mauvais élève est une manière raccourcie de dire d'autres choses à son propos ;
- nous identifions : nous nous associons nous-mêmes à des groupes d'appartenance et gagnons en estime de nous en le faisant ;
- nous comparons : nous évaluons par contraste notre groupe d'appartenance (*ingroup*) par rapport à d'autres groupes (*outgroups*), avec un biais favorable pour notre propre groupe. Ce dernier point a été largement mis en évidence expérimentalement.

Les recherches sur les préjugés ont mis en évidence d'autres effets, tel que le *outgroup homogeneity effect*, qui nous fait voir les autres groupes comme plus homogènes que celui auquel nous appartenons (ibid.). Ces processus évidemment ont comme base l'égo et la dualité soi /autre. On peut comprendre que l'attention et l'évaluation sont une base cognitive des discriminations et des processus d'identité sociale. Des études ont mis en évidence expérimentalement que les discriminations reposent en effet sur les biais inhérents aux processus attentionnels. Elles concernent les attitudes raciales implicites (« *racial implicit attitudes* » en anglais ; Pearson, Dovidio, & Gaertner, 2009).

Bien que la plupart des sujets se déclarent aujourd'hui égalitaires (non racistes), de fortes discriminations persistent encore aux Etats-Unis (notamment envers les afro-américains). Cherchant à expliquer ce paradoxe, des chercheurs ont mis à jour des **attitudes implicites** qui correspondent à des préférences inconscientes (discuté dans Hahn et al., 2014) et seraient dues à l'endossement inconscient de stéréotypes culturels (revu par Pearson et al., 2009). Des travaux préliminaires menés au laboratoire ont montré que même des militants anti-racisme avaient en majorité des attitudes implicites racistes, préférant les sujets ressortissant du groupe culturel dont ils sont issus, en conformité avec la théorie sociale de l'identité. Aussi, les attitudes implicites racistes sont positivement corrélées à la rapidité de détection, donc à l'orientation et à la magnification attentionnelles, de visages d'afro-américains (Hugenberg et al., 2003). Des études de *eye-tracking* ont plus spécifiquement montré que des sujets ayant une forte motivation externe à paraître égalitaires (cf. attitudes explicites) regardent d'abord les visages d'afro-américains et ensuite dirigent leur attention ailleurs, ce qui correspond dans la littérature à une attitude face à des stimuli perçus comme une menace sociale (Bean et al., 2012). D'une manière générale, les tests d'associations implicites sont basés sur les biais attentionnels de détection et de catégorisation des ressortissants d'*outgroups* ou d'*ingroups* (Nosek et al., 2014).

Or, l'attitude et le comportement ne sont pas obligatoirement corrélés (Ajzen & Fishbein, 1977). Qu'en est-il donc du comportement ? Autrement dit est-ce que ces attitudes implicites et les processus cognitifs inconscients qui les sous-tendent génèrent des discriminations dans les actes ? De nombreuses études tendent à montrer que les comportements sont plus cohérents avec les attitudes implicites qu'avec les attitudes explicites (revu par Pearson et al., 2009). Autrement dit la plupart des sujets qui ont des valeurs déclaratives égalitaires discriminent en fait sans même s'en rendre compte. Des études ont ainsi mis en évidence des comportements de discrimination sur la base d'évaluations (revu dans Pearson et al., 2009). Par exemple, en condition de simulation, des sujets tirent plus injustement sur des cibles portant un turban sur la tête que sur les autres (Unkelbach et al., 2008) ; cela a été appelé « l'effet turban » dans la littérature (Faucher, 2012). Dans le test utilisé, les sujets ont pour consigne d'appuyer le plus rapidement possible sur un

bouton « tirer sur la cible », lorsque sur la photo présentée, la personne est munie d'un revolver, et sur un bouton « ne pas tirer » lorsqu'elle est munie d'un leurre (canette de boisson par exemple ; Unkelbach, Forgas, & Denson, 2008). Ces auteurs ont mis en évidence un biais chez les australiens à tirer davantage et plus vite sur les personnages portant sur la tête un turban, quoi qu'ils tiennent dans la main, et quel que soit leur genre ou leur couleur de peau. Les émotions négatives entraînent un réflexe de fuite ou de lutte (Mikolajczak & Bauseron, 2013), et la mise en œuvre d'un répertoire pensée-action particulier et égocentré (Chambers et al., 2009). La spécificité des réactions corporelles permet de discriminer entre émotion négative et émotion positive, dans la mesure où une émotion positive est reliée à un comportement d'approche, tandis qu'une émotion négative suscite un comportement d'évitement (Brouillet, 2008). Au niveau processuel, il semble y avoir des liens bidirectionnels entre les systèmes perceptifs et moteurs, où l'évaluation émotionnelle est un intermédiaire automatique et non-conscient (ibid.).

Ainsi l'évaluation fait le lien entre les émotions et i) d'une part les processus cognitifs tels que l'attention, et ii) d'autre part le comportement (cf. agir égalitaire ou discriminant). Elles expliquent aussi comment les attitudes implicites vis-à-vis d'une situation coïncident avec une émotion positive ou négative. Ces processus offrent une base pour comprendre les fonctionnements subjectifs générant les inégalités sociales.

En cohérence avec la définition de l'esprit adoptée ici, qui inclut les processus conscients et inconscients (voir introduction), de nombreuses recherches en sciences cognitives mettent en évidence que le sujet fonctionne selon au moins deux modalités distinctes : une modalité plutôt inconsciente, automatique et rapide, et une modalité plutôt consciente, réfléchie et qui interviendrait plus rarement. Cette vision des théories des processus duaux semble faire l'objet d'un consensus dans son principe, même si des détails divergent (revu par Evans, 2008), et même si d'autres théories à trois ou quatre types de processus ont vu le jour. La distinction entre attitudes explicites et attitudes implicites rentre dans ce cadre. Comme évoqué plus haut, les sujets ne semblent conscients ni de leurs attitudes implicites ni qu'ils pratiquent de la discrimination. Ainsi, les attitudes implicites peuvent être contraires aux valeurs explicites du sujet : il y a un décalage entre d'une part ce que le sujet croit penser et faire et d'autre part ce qu'il pense et fait en totalité (Hagège, 2014). C'est le décalage d'avec le réel dû au fonctionnement de l'égo (voir partie 1).

Revenons à présent à l'exemple des inégalités sociales dans un contexte d'enseignement, et plus particulièrement scolaire. Selon la dernière évaluation PISA de 2012, la France est le pays de l'ODCE qui discrimine le plus socialement au niveau scolaire (MEN, 2013). Ainsi, plus un élève est issu d'un milieu défavorisé, moins il a de chance de réussir scolairement. Parmi les facteurs qui renforcent ces inégalités, certains, comme les cartes scolaires (Monseur et al., 2008), ne dépendent pas des enseignants, mais d'autres, comme leur fonctionnement subjectif, oui. Les sondages informels que j'ai faits lors de formations, et plus généralement mon expérience de formatrice d'enseignants du primaire et du secondaire, m'intiment de penser que la majorité des étudiants se destinant à enseigner ont été, dans leur scolarité, des élèves répertoriés comme « bons élèves ». Également il me semble que la majorité d'entre eux a eu une relation positive avec l'école (qui leur donne même envie d'y rester toute leur vie professionnelle...). Par rapport aux autres étudiants, ils me paraissent en moyenne plus attentifs et plus scolaires³. Ainsi, l'hypothèse que j'é mets est que les élèves catégorisés comme « bons » ont tendance à fonctionner comme un groupe d'appartenance (*ingroup*) pour l'enseignant, tandis que les élèves jugés « mauvais » ou « perturbateurs » fonctionnent comme un *outgroup*. Étant donné ce qui a été évoqué plus haut sur la théorie sociale de l'identité, cette hypothèse expliquerait un favoritisme inconscient envers ces « bons » élèves, qui contribuerait ainsi au renforcement des inégalités sociales. Cette hypothèse permettrait donc également d'expliquer l'effet Pygmalion⁴ (Trouilloud & Sarrazin, 2003).

³ dans le sens où ils semblent prendre plus systématiquement des notes, et poser plus fréquemment des questions pour prendre des notes précises (i.e. fidèles à ce que j'ai énoncé). Cet effet me paraît encore plus marqué avec les futurs enseignants du primaire qu'avec les futurs enseignants du secondaire.

⁴ Cet effet correspond au fait que les attentes des professeurs ont tendance à influencer le comportement réel des élèves.

Pour pouvoir interagir de manière égalitaire avec les élèves, sans biais de préférence ni discrimination, il doit d'abord avoir conscience de ses attitudes implicites et être capable de les observer en action. En effet, des études montrent qu'une telle conscience permet de dissiper les attitudes implicites qui génèrent des discriminations (Pearson et al., 2009). Aussi, apprendre à avoir une attention diffuse et endogène évitera que la conscience de l'enseignant ne soit absorbée par son évaluation de la classe, par les pensées et émotions correspondantes. Il pourra dès lors aborder la classe avec un regard neuf et sans préjugé, favorisant un réel agir égalitaire, exempt d'effet Pygmalion (Hagège, 2014).

Conclusion

En bilan, je suis partie de l'idée que la décroissance est un objectif pertinent pour le DD, et qu'elle est compatible avec le bonheur des sujets. J'ai argumenté que cela impliquerait de comprendre le caractère erroné de la conception ordinaire du bonheur (extrinsèque et confondu avec le plaisir) et à envisager le bonheur comme étant une joie indépendante des circonstances (*i.e.* un bonheur intrinsèque, compatible avec émotions positives et émotions négatives). Développer une telle joie passerait par un développement spirituel basé sur l'apprentissage de compétences attentionnelles, lesquelles incluent notamment l'entraînement à une attention diffuse et endogène. En effet, le fonctionnement ordinaire basé sur l'égo mobilise en général une attention concentrée et exogène (*i.e.* captée par des phénomènes, indépendamment de la volonté du sujet). Dans la seconde partie, nous avons évoqué qu'en plus de favoriser la joie et l'acceptation de la décroissance, cette transition spirituelle permet au sujet de réduire sa contribution aux inégalités sociales, notamment en dépassant ses attitudes implicites discriminantes. En élargissant son champ de conscience et sa connaissance⁵ de lui-même (notamment du fonctionnement de son attention et de ses attitudes implicites), il pourra ainsi contribuer plus sereinement et plus efficacement à un DD, et de surcroît être plus heureux !

La connaissance de soi est ordinairement indirecte (Marraffa, 2014). C'est-à-dire que nous apprenons sur nous-mêmes surtout par les autres (par leurs réactions, par ce qu'ils nous disent sur nous-mêmes, par comparaison... ; *ibid.*). Les compétences attentionnelles permettent de développer une connaissance de soi directe, en observant *in situ* son propre fonctionnement. Et ceci permet de mettre en œuvre un principe fondamental du DD : la complexité (Pellaud, Giordan, & Eastes, 2007). De fait, elle constitue la base d'une des cinq compétences du référentiel de la CPU-CGE, celle de la « vision systémique ». Le concept de complexité revêt plusieurs acceptions. Dans la conception de Morin, la complexité implique de prendre en compte l'intrication entre le sujet et l'objet, comme il en ressort dans le principe hologrammatique (Morin, 1986). Ce principe peut être résumé comme suit : la partie est dans le tout aussi bien que le tout est dans la partie. Par exemple, un individu est dans la société et il contient en lui des informations relevant de la société toute entière, comme le langage, des habitus, etc. Ce concept de complexité est, selon Morin, certes utile pour appréhender intellectuellement le monde extérieur, mais, surtout, son intégration nous enjoint à considérer dans nos actes et notre conscience notre propre intrication avec le monde (Morin, 2014). Le Moigne (1995) détaille deux principes méthodologiques de cette complexité.

Premièrement le principe d'action intelligente est repris du pragmatiste John Dewey « qui désignait par « action intelligente », le processus cognitif par lequel l'esprit construit une représentation de la dissonance qu'il perçoit entre ses comportements et ses projets, et cherche à inventer quelques réponses ou plans d'action susceptibles de restaurer une consonance souhaitée » (*ibid.*, p. 87). Autrement dit ce principe de la complexité est lié à la représentation du sujet *sur sa propre action* et sur la *cohérence* entre action et but. Cette cohérence est en effet au cœur de l'éthique (Morin, 2014), donc de la responsabilité du sujet (Hagège, 2014). Et elle est mise à mal par les attitudes implicites qui sont contradictoires avec les valeurs déclaratives du sujet, ainsi que par ses dynamiques inconscientes s'opposant aux buts conscients du sujet (*ibid.*).

Deuxièmement le principe de modélisation systémique « assume explicitement le rôle du modélisateur et de ses projets, et [...] privilégie toujours la modélisation de « l'acte » sur celle de

⁵ connaissance non pas seulement théorique mais aussi d'observation *in situ*

« la chose » » (Le Moigne, 1995 ; p. 86). Cette « complexité du regard, ou du projet [...] exprime « l'interaction du sujet et de l'objet » (J. Piaget), plutôt que complexité attribuée à l'objet » (ibid.). Ainsi l'instanciation de ce principe dans la conscience renvoie à la complexité de l'interaction moi/monde, davantage qu'à celle du monde extérieur per se. Et comme évoqué dans ce texte, cette considération consiste en la perception directe de cette intrication moi/monde à travers sa conscience.

Ainsi la satisfaction de ces deux principes implique de mieux se connaître, d'élargir sa conscience pour mieux percevoir les « phénomènes de dissonance-consonance » et créer alors des actions qui permettent la résorption des dissonances cognitives (ibid., p. 88). Et ceci nécessite évidemment une attention diffuse et endogène⁶. La connaissance de soi, ainsi que l'entraînement à l'attention diffuse et endogène sont donc, pour différentes raisons (bonheur authentique compatible avec la décroissance, égalités sociales, vision systémique), des compétences qui me paraissent essentielles au DD. Il conviendra dès lors d'étudier de quelles manières elles peuvent être implémentées dans des curricula.

Références :

- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1977). Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin*, 84(5), 888–918.
- Bean, M. G., Slaten, D. G., Horton, W. S., Murphy, M. C., Todd, A. R., & Richeson, J. A. (2012). Prejudice Concerns and Race-Based Attentional Bias New Evidence From Eyetracking. *Social Psychological and Personality Science*, 3(6), 722–729.
- Brouillet, T. (2008). *L'évaluation émotionnelle : Quand l'action fait l'émotion*. (Thèse de doctorat en psychologie). Université Montpellier 3, Montpellier, France.
- Chambers, R., Gullone, E., & Allen, N. B. (2009). Mindful emotion regulation: an integrative review. . *Clinical Psychology Review*, 29, 560–572.
- Comte-Sponville, A. (2003). *Le bonheur, désespérément*. Paris: Editions 84.
- Desbordes, G., Gard, T., Hoge, E. A., Hölzel, B. K., Kerr, C., Lazar, S. W., ... Vago, D. R. (2014). Moving beyond mindfulness: defining equanimity as an outcome measure in meditation and contemplative research. *Mindfulness*, 1–17.
- Faucher, L. (2012). Tirer la responsabilité au clair : le cas des attitudes implicites et le révisionnisme. *Les ateliers de l'éthique / The Ethics Forum*, 7(1), 179–212.
- Favre, D. (2007). *Transformer la violence des élèves*. Paris: Dunod.
- Full, G. E., Walach, H., & Trautwein, M. (2012). Meditation-Induced Changes in Perception: An Interview Study with Expert Meditators (Sotapannas) in Burma. *Mindfulness*, 4(1), 55–63.
- Hagège, H. (2013). Du savoir à la responsabilité. Une formation à l'éducation interculturelle pour décoloniser le savoir, le pouvoir et l'action. In Y. Lenoir & F. Tupin (Eds.), *Instruction, socialisation et approches interculturelles : des rapports complexes* (pp. 89–128). Paris: l'Harmattan.
- Hagège, H. (2014). Des modèles du sujet pour éduquer à la responsabilité. Rôles de la conscience et de la méditation. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (36). <http://doi.org/10.4000/edso.1068>
- Hagège, H., Bogner, F. X., & Caussidier, C. (2009). Évaluer l'efficacité de l'éducation relative à l'environnement grâce à des indicateurs d'une posture éthique et d'une attitude responsable. *Éducation Relative À L'environnement*, 8, 109–127.
- Hugenberg, K., & Bodenhausen, G. V. (2003). Facing Prejudice Implicit Prejudice and the Perception of Facial Threat. *Psychological Science*, 14(6), 640–643.
- Kopnina, H. (2014). Revisiting Education for Sustainable Development (ESD): Examining Anthropocentric Bias Through the Transition of Environmental Education to ESD. *Sustainable Development*, 22(2), 73–83.
- Lange, J.-M., & Martinand, J.-L. (2010). Education au développement durable et éducation scientifique : Repères pour un curriculum. In A. Hasni & J. Lebeaume (Eds.), *Enjeux*

⁶ Si le sujet effectue une action contraire à ses valeurs tandis que son attention est captée par ses pensées, il risque fort de ne pas avoir conscience de son action et pourrait ne pas s'apercevoir a posteriori

contemporains de l'éducation scientifique et technique (pp. 125–154). Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.

- Launay, M. (2004). *Psychologie cognitive*. Paris: Hachette.
- Le Moigne, J.-L. (1995). *Les épistémologies constructivistes*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Lutz, A., Dunne, J. D., & Davidson, R. J. (2007). Meditation and the Neuroscience of Consciousness. In P. D. Zelazo, M. Moscovitch, & E. Thompson (Eds.), *Cambridge Handbook of Consciousness* (pp. 19–497). Cambridge.
- Lutz, A., Slagter, H. A., Dunne, J. D., & Davidson, R. J. (2008). Attention regulation and monitoring in meditation. *Trends in Cognitive Sciences*, 12(4), 163–169.
- Maquestiaux, F. (2013). *Psychologie de l'attention* (Edition 2013). Bruxelles: De Boeck.
- Marraffa, M. (2014). The Unconscious, Self-Consciousness, and Responsibility. *Rivista Internazionale Di Filosofia E Psicologia*, 5(2), 207–220.
- MÉN. Education au développement durable. Seconde phase de généralisation de l'éducation au développement durable (EDD), 2007-077 Circulaire (2007).
- Mikolajczak, M., & Bausseron, E. (2013). Les compétences émotionnelles chez l'adulte. In O. Luminet (Ed.), *Psychologie des émotions. Nouvelles perspectives pour la cognition la personnalité et la santé* (pp. 129–173). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Morin, E. (1986). *La méthode : Tome 3, La connaissance de la connaissance* (Seuil). Paris: Seuil.
- Morin, E. (2014). *La méthode : Tome 6, Ethique*. Paris: Points.
- Myers, D. (2009). *Social Psychology* (10th ed.). New York: McGraw-Hill Publishing Company.
- Nosek, B. A., Bar-Anan, Y., Sriram, N., Axt, J., & Greenwald, A. G. (2014). Understanding and Using the Brief Implicit Association Test: Recommended Scoring Procedures. *PLoS ONE*, 9(12), e110938.
- Pearson, A. R., Dovidio, J. F., & Gaertner, S. L. (2009). The Nature of Contemporary Prejudice: Insights from Aversive Racism. *Social and Personality Psychology Compass*, 3(3), 314–338.
- Pellaud, F., Giordan, A., & Eastes, R.-E. (2007). Vers de nouveaux paradigmes scolaires. *Chemin de Traverse*, 5, 6–31.
- Trautwein, F.-M., Naranjo, J. R., & Schmidt, S. (2014). Meditation Effects in the Social Domain: Self-Other Connectedness as a General Mechanism? In S. Schmidt & H. Walach (Eds.), *Meditation – Neuroscientific Approaches and Philosophical Implications* (pp. 175–198). Springer International Publishing.
- Trémolières, F. (2015). Le principe responsabilité, livre de Hans Jonas. In *Encyclopaedia Universalis [en ligne]*. Retrieved from <http://www.universalis.fr/encyclopedie/le-principe-responsabilite/>
- Trouilloud, D., & Sarrazin, P. (2003). Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : Processus, poids et modulateurs. *Revue Française de Pédagogie*, (145), 89–119.
- Unkelbach, C., Forgas, J. P., & Denson, T. F. (2008). The turban effect: The influence of Muslim headgear and induced affect on aggressive responses in the shooter bias paradigm. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44(5), 1409–1413.
- Viard, B. (2004). Pour une psychologie du don. *Revue Du MAUSS Semestrielle*, 1(23), 512.
- Viveret, P. (2005). Au-delà de la richesse monétaire. *Revue Du MAUSS Semestrielle*, (26), 339–348.
- Vygotski, L. S. (2003). *Pensée et langage*. (F. Sève, Trans.) (3e ed.). Paris: La Dispute.
- Wackernagel, M., & Rees, W. E. (1997). Perceptual and structural barriers to investing in natural capital: Economics from an ecological footprint perspective. *Ecological Economics*, 20(1), 3–24.
- Welwood, J. (1977). Meditation and the unconscious: A new perspective. *Journal of Transpersonal Psychology*, 9(1), 1–26.
- Wenzlaff, R. M., & Wegner, D. M. (2000). Thought Suppression. *Annual Review of Psychology*, 51(1), 59–91.